Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 6470433
Centre d'intérêt: 250

Maheu, Claude.

Rapport de recherche sur les questions relatives à l'intégration des enfants d'immigrants dans les écoles françaises de la C.E.C.M. et le projet expérimental d'insertion directe / par Claude Maheu ; [pour] la Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de l'accueil et de l'information aux immigrants. -- Montréal : Le Bureau, 1976.
26 f. ; 28 cm.

Descripteur(s): *Immigrant *Groupe ethnique *Intégration scolaire *Intégration sociale *Classe d'accueil *Milieu scolaire *Milieu social *Relations parents-école *Primaire (niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Insertion directe

L'étude porte sur l'intégration des immigrants aux écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Quatre principaux thèmes sont abordés: 1. l'intégration des immigrants dans l'école régulière de leur paroisse; 2. les relations entre l'école et les parents d'immigrants; 3. l'insertion directe; 4. les classes d'accueil.

Les données ont été recueillies lors d'une enquête menée dans six écoles secondaires et 29 écoles primaires de la CECM. Chacun des directeurs de ces écoles a été rencontré dans le cadre d'entrevues directives. Dans certains cas, l'entrevue était poussée plus loin, de façon non directive.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8470433

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

BUREAU DE L'ACCUEIL ET DE L'INFORMATION AUX IMMIGRANTS

RAPPORT DE RECHERCHE

SUR LES QUESTIONS RELATIVES A L'INTEGRATION

DES ENFANTS D'IMMIGRANTS DANS LES ECOLES FRANCAISES DE LA C.E.C.M.

ET

SUR LE PROJET EXPERIMENTAL D'INSERTION DIRECTE

Par CLAUDE MAHEU, L. Péd.

(1976)

PLAN DU RAPPORT

Page

I - INTRODUCTION 1

1. Nature de l'échantillon et organisation de la recherche 1
2. Techniques employées 1
3. Champ d'investigation 2
4. Généralisation des données 2
5. Choix des thèmes 2
6. Structure des chapitres 3

II - DONNEES STATISTIQUES 4

1. Tableau I - Composition de la clientèle scolaire 4
2. Tableau II - Mesures d'aide reliées à l'insertion directe 5
3. Tableau III - Aptitudes lingaistiques 6

III - ANALYSE DES THEMES 7

IV - INTEGRATION DES IMMIGRANTS DANS L'ECOLE REGULIERE DE LEUR PAROISSE 9

1. Activités communes 9
2. Parrainage 9
3. Suggestions recueillies 10
4. Situation de l'immigrant dans sa classe régulière 10
5. Evaluation et classement des élèves immigrants 11

V - RELATION ENTRE L'ECOLE ET LES PARENTS D'IMMIGRANTS 12

1. Communication école-parents 12
2. Participation des parents d'immigrants au comité d'école 12
3. Réunions et activités à l'intention des parents d'immigrants 13
4. Problèmes des parents d'immigrants 13
5. Services aux parents d'immigrants 14

VI - L'INSERTION DIRECTE 16

1. Opinions face à l'insertion directe 16
2. Opinions face à l'emploi de professeurs itinérants 18
3. Opinions face à l'utilisation de professeurs qui ne sont pas canadiens français d'origine 19

VII - CLASSES D'ACCUEIL 20

1. Opinions face au maintien des classes d'accueil 20
   a) contenu du programme 21
   b) répartition géographique 21
   c) intégration en cours d'année 23
2. Opinions face au maintien des maternelles d'accueil 24
3. Aspects budgétaires et administratifs 24

VIII - CONCLUSION 26

. - INTRODUCTION

1. NATURE DE L'ECHANTILLON ET ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Les trente-cinq écoles visitées se répartissent ainsi:

- six écoles secondaires
- vingt-neuf écoles élémentaires

Quant aux écoles élémentaires, il convient également de souligner que trois d'entre elles n'ont que des classes du premier cycle (réf. Thème 2, Chapitre IV). Sept autres comptent au moins une maternelle d'accueil en plus de leurs classes régulières (réf. Thème 2, Chapitre VII). Dans une seule de ces dernières on trouve également un groupe de classes d'accueil (réf. Thème 1, Chapitre VI).

Les visites d'écoles ont commencé vers la mi-janvier et se sont poursuivies jusque vers la mi-février à raison de deux écoles par jour. Sauf exceptions, la direction était informée sommairement à l'avance du but général de la rencontre.

2. TECHNIQUES EMPLOYEES

A cause des multiples facettes du problème à étudier, j'ai utilisé dans cette recherche une technique mixte d'entrevue. Les sujets traitant de problèmes concrets vécus dans l'école étaient abordés par une entrevue directive. Par la suite, à moins que ce premier contact ne m'ait permis de déceler clairement que la personnalité de mon interlocuteur ne pourrait nullement s'y prêter, je l'invitais à se mettre en situation et j'adoptais une attitude non directive à interventions rogériennes. (1)

---

(1) Rogers Carl & Kinget G. Marian, Psychothérapie et Relations humaines: théorie et pratique de la thérapie non-directive, chapitre XI. Louvain, Studia Psychologica, 1969.
(Disponible à la bibliothèque de la C.E.C.M.)

3. CHAMP D'INVESTIGATION

Les questions abordées se rapportaient à tous les aspects de l'intégration des immigrants dans les écoles de la C.E.C.M.. De plus, chacun de ces aspects était abordé, tantôt sur un plan administratif, tantôt sur un plan sociologique. Ce sont les directeurs d'écoles eux-mêmes qui déterminaient par leurs commentaires les divers thèmes que l'analyse a permis de définir par la suite.

4. GENERALISATION DES DONNEES

A cause de la nature de la technique d'entrevue utilisée, il était à prévoir que le contenu thématique varierait d'une école à l'autre. Lors de la rédaction du rapport, la question se posait de savoir dans quelle mesure les commentaires obtenus étaient généralisables à l'ensemble des personnes interviewées. Considérons par exemple tel thème qui aurait été abordé spontanément par quinze des trente-cinq personnes interviewées et au sujet duquel 85% des répondants se prononcent dans un sens analogue. Dans quelle mesure peut-on présumer que les vingt autres personnes partagent la même opinion dans les mêmes proportions?

Afin de vérifier cette hypothèse, j'ai complété par téléphone huit des trente-cinq entrevues. Au cours de chaque entretien j'intervenais de façon directive afin d'obtenir une réponse à chacun des thèmes qui n'avaient pas été touchés lors de ma visite. De la comparaison des résultats il ressort que, pour la plupart des thèmes, les opinions émises spontanément lors des entrevues sont généralisables à l'ensemble des personnes interviewées.

5. CHOIX DES THEMES

Le texte de chaque entrevue a été décortiqué pour en extraire toutes les opinions. Les termes employés pour exprimer cette opinion étaient retranscrits séparément sur des documents distincts. Chacun de ces documents regroupait alors toutes les idées émises sur un même sujet. C'est sur ces documents de travail qu'est fondée l'analyse des thèmes fournie au chapitre III.

Quant aux inférences contenues dans les commentaires consacrés à chaque thème, elles procèdent, soit de l'analyse des thèmes, soit de l'analyse du cheminement des idées dans les textes originaux, soit des deux à la fois.

6. STRUCTURE DES CHAPITRES

Les chapitres II et III contiennent, en résumé, l'essentiel des données statistiques relevées au cours de l'enquête et la position des répondants face à chacun des thèmes abordés. Dans les chapitres IV à VII, les thèmes, regroupés, font chacun l'objet de commentaires séparés.

Il est en effet virtuellement impossible de représenter graphiquement des opinions avec toutes les nuances et les variantes que cela comporte et en y incluant les inférences constatées.

II - DONNEES STATISTIQUES

La plupart des renseignements généraux contenus dans les tableaux I et II ont été compilés à partir des informations transmises par les directions d'écoles. D'autres m'ont été communiqués directement par le Bureau de l'accueil et de l'information aux immigrants (réf. Tableau I: "fiches reçues" et Tableau II: Modalités de l'aide apportée à la Région I). Tous les renseignements inscrits au tableau III viennent de renseignements fournis directement par les professeurs de soutien du projet insertion directe, à la demande de ce même Bureau.

TABLEAU I

COMPOSITION DE LA CLIENTELE SCOLAIRE DANS LES 35 ECOLES BENEFICIANT D'AIDE SPECIALE DANS LE CADRE DU PROJET INSERTION DIRECTE

		ZONES I	II	III	IV	V	TOTAL
Nombre total des inscriptions au 30 septembre 75		2804	4955	199	10271	5249	23478
* Nombre approximatif d'immigrants inscrits dans ces écoles (région I: les anglophones sont inclus)		615	599	15	441	220	1890
Nombre d'élèves n'ayant pas une connaissance suffisante du français (fiches reçues par le bureau d'accueil)		549	190	26	190	65	814
Nombre d'élèves desservis par les professeurs de soutien (insertion directe)	Anglophones	51	5	0	4	2	60
	Pré-scolaire						
	Canadiens français	15	10	0	3	1	29
	Haïtiens	4	25	4	84	30	147
	Autres	87	58	11	76	2	234
	Total:	157	98	15	167	97	490

* Explication du tableau: Le nombre d'immigrants inscrits dans les écoles visitées est très approximatif car, pour obtenir du directeur des données plus précises il aurait fallu exiger un inventaire complet des fiches d'élèves, ce qui m'a semblé excessif dans les circonstances.

TABLEAU II

MESURES D'AIDE RELIEES A L'INSERTION DIRECTE

REGION	NOMBRE DE PROFESSEURS	NOMBRE D'ELEVES DESSERVIS	NOMBRE D'ECOLES
I*	25	150	5
II	7	94	6
III	1	15	1
IV	10	167	15
V	3	57	8
TOTAL	46	483	35

* Les modalités de l'aide apportée à la région I ont été changées vers la fin de cette recherche. Voici, en détail la nouvelle situation telle qu'elle se présente actuellement. Seules les 5 premières écoles mentionnées ont été visitées. (Les autres ne recevaient pas d'aide à l'époque).

Ecoles	Nombre de cas référés	Profs. add. pour aider spécifiquement les enfants aux problèmes aigus	Profs. add. accordés aux titulaires pour leur permettre de s'occuper des enfants aux problèmes mineurs
St-Pascal Baylon	87	1.5 prof.	2.0 professeurs
Notre Dame des Neiges	27	0.5 prof.	-
St-Léon	55	0.5 prof.	-
Ste-Catherine de Sienne	41	0.5 prof.	-
Notre Dame de Grâce	86	1.0 prof. (2x0.5)	-
Dollard des Ormeaux	6	0.5 prof.	-
St-Antonin	21	-	0.5 professeur
autres écoles	39	-	-
TOTAL:	362 cas	4.5 professeurs	2.5 professeurs

TOTAL GENERAL: 7 professeurs (4.5 + 2.5 + 3) (remarque "d")

Remarques: Soixante-douze (72%) pour cent de cette clientèle est ANGLOPHONE

a) Les 4.5 profs. du premier groupe travaillent auprès d'environ 150 enfants.

b) Les 2.5 profs. du second groupe permettent aux titulaires de classes de s'occuper des autres enfants dont les besoins sont moins grands.

c) Les autres écoles de la région I se répartissent environ 39 enfants dont les titulaires de classes s'occupent, sans aide additionnelle.

d) Il convient de mentionner que 2 professeurs furent ajoutés à l'équipe du sec. V de St-Luc afin de répondre à des besoins spécifiques de récupération en français et en science. Ces professeurs aident spécialement une clientèle d'origine vietnamienne.

TABLEAU III

NIVEAUX D'APTITUDES LINGUISTIQUES DES ELEVES DESSERVIS PAR LES PROFESSEURS DE SOUTIEN (INSERTION DIRECTE)

		Région I	Région II	Région III	Région IV	Région V	TOTAL
Compréhension orale	N	40/157 (26%)	10/94 (11%)	5/15 (33%)	17/165 (10%)	2/57 (5%)	72/468 (15%)
	L	63/157 (40%)	40/94 (43%)	3/15 (47%)	70/165 (43%)	17/57 (30%)	193/468 (41%)
	C	54/157 (34%)	44/94 (47%)	5/15 (33%)	78/165 (47%)	38/57 (67%)	199/468 (43%)
	X	0	0	0	2	0	2
Expression orale	N	31/157 (20%)	15/94 (16%)	5/15 (33%)	28/164 (17%)	6/57 (10%)	85/467 (18%)
	L	91/157 (58%)	53/94 (56%)	3/15 (47%)	84/164 (51%)	32/57 (56%)	258/467 (55%)
	C	35/157 (22%)	26/94 (28%)	5/15 (33%)	53/164 (32%)	19/57 (34%)	138/467 (29%)
	X	0	0	0	1	0	1
Compréhension écrite	N	20/125 (16%)	13/83 (15%)	4/15 (27%)	28/163 (17%)	6/55 (11%)	69/441 (16%)
	L	66/125 (53%)	41/83 (49%)	11/15 (73%)	86/163 (53%)	10/55 (29%)	214/441 (51%)
	C	39/125 (31%)	29/83 (35%)	0/15 (0%)	51/163 (31%)	19/55 (56%)	138/441 (33%)
	X	52	11	0	4	2	69
Expression écrite	N	33/125 (26%)	15/75 (20%)	4/15 (27%)	45/153 (29%)	7/54 (13%)	94/422 (22%)
	L	61/125 (48%)	37/75 (49%)	11/15 (73%)	81/153 (53%)	12/54 (22%)	212/422 (50%)
	C	31/125 (24%)	23/75 (31%)	0/15 (0%)	27/153 (18%)	15/54 (28%)	96/422 (23%)
	X	57	19	0	14	5	68
Intégration avant juin 76	Oui	18/45 (40%)	46/61 (75%)	2/15 (13%)	44/114 (39%)	6/22 (27%)	117/257 (45%)
	Non	27/45 (60%)	15/61 (25%)	13/15 (87%)	69/114 (61%)	16/22 (73%)	140/257 (55%)
	X	112	3	0	53	15	183
Total		157	94	15	167	37	470

1- Les lettres N L C X doivent s'interpréter dans le sens suivant:

(N) Nul: L'élève ne maîtrise aucunement l'aptitude considérée.

(L) Laborieux: L'aptitude considérée, sans être nulle, représente encore, pour cet élève, un handicap majeur dans son apprentissage scolaire.

(C) Convenable: L'élève maîtrise l'aptitude considérée à un niveau tel que ce facteur spécifique ne représente plus un handicap majeur dans son apprentissage scolaire.

(X) Non Classé: Il a été impossible d'obtenir des données valables pour cette aptitude.

III - ANALYSE DES THEMES

Le tableau qui suit ne donne pas forcément pour chaque thème une vue juste de l'ensemble des opinions recueillies. Toute classification entraîne une perception d'où les nuances sont totalement exclues. Or, dans la plupart des cas, les nuances font toute la différence car les opinions se répartissent selon un éventail qui ne peut être rendu aussi succintement.

SYNOPSIS

		RÉGIONS					
		1	2	3	4	5	TOTAL
	(Nombre d'écoles)	(5)	(6)	(1)	(15)	(8)	(35)
Chapitre IV	Intégration des immigrants dans l'école régulière de leur paroisse.						
1. Activités communes	inexistantes	5	6	1	12	7	31
	occasionnelles	0	0	0	2	0	2
	structurées	0	0	0	1	1	2
2. Garderie	inexistante	0	0	0	0	0	0
	occasionnelle	5	6	1	14	7	33
	structurée	0	0	0	1	1	2
3. Suggestions recueillies	sensibiliser le personnel	1	1	0	3	0	5
	sensibiliser les parents	0	0	0	1	0	1
	autres	0	0	0	2	0	2
	rien à dire	4	5	1	9	8	27
4. Situation de l'immigrant dans sa classe régulière	mesures spéciales	0	2	0	1	1	4
	aucune mesure spéciale	5	4	1	14	7	31
5. Evaluation et classement des élèves immigrants	désirable	1	2	0	8	7	18
	pas nécessaire	0	0	0	2	0	2
	sujet non abordé	4	4	1	5	1	15
Chapitre V	Relations entre l'école et les parents d'immigrants						
1. Communication école-parents	nulle	0	0	0	2	0	2
	occasionnelle	5	6	1	13	8	33
	suivie	0	0	0	0	0	0
2. Participation des parents d'immigrants au comité d'école	aucun	0	4	1	11	6	22
	les plus se sont désistés	0	2	0	0	1	3
	un au moins	5	0	0	3	1	9
	pas de renseignements	0	0	0	1	0	1
3. Réunions et activités à l'intention des parents d'immigrants	aucune	5	6	1	14	8	34
	au moins une	0	0	0	1	0	1
4. Problèmes des parents d'immigrants	communication	1	4	0	5	2	12
	comportement familial	0	0	0	0	1	1
	les deux à la fois	0	0	1	3	3	7
	autre	1	0	0	0	0	1
	sujet non abordé	3	2	0	7	2	14
5. Services aux parents d'immigrants	désirables	3	6	0	6	1	16
	pas nécessaires	0	0	0	1	1	2
	sujet non abordé	2	0	1	8	6	17

SYNOPSIS (suite)

		MILIEUX					
		1	2	3	4	5	TOTAL
	(Nombre d'écoles).....	(5)	(6)	(1)	(15)	(8)	(35)
Chapitre VI L'insertion directe							
1. Opinions face à l'insertion directe	favorable	2	0	0	1	1	4
	comme structure d'appoint	1	1	1	5	2	8
	défavorable	2	5	0	11	5	23
	neutre	0	0	0	0	0	0
	sujet non abordé	0	0	0	0	0	0
2. Opinions face à l'emploi de professeurs itinérants	favorable	0	0	0	0	0	0
	défavorable	3	5	0	11	7	26
	neutre	0	0	0	0	0	0
	sujet non abordé	2	1	1	4	1	9
3. Opinions face à l'utilisation de professeurs qui ne sont pas canadiens-français d'origine	favorable	0	0	0	0	0	0
	défavorable	0	0	0	6	3	9
	neutre	0	3	1	1	3	8
	sujet non abordé	5	3	0	8	2	18
Chapitre VII Classes d'accueil							
1. Opinions face au maintien des classes d'accueil	favorable	2	5	1	14	7	29
	défavorable	3	1	0	1	1	6
	neutre	0	0	0	0	0	0
	sujet non abordé	0	0	0	0	0	0
a) Contenu du programme	favorable	0	5	1	9	6	21
	défavorable	0	0	0	1	0	1
	neutre	0	0	0	0	1	1
	sujet non abordé	5	1	0	5	1	12
b) Répartition géographique des classes d'accueil	centralisation	0	1	0	0	1	2
	décentralisation	2	4	1	13	5	25
	neutre	0	0	0	1	1	2
	sujet non abordé	3	1	0	1	1	6
c) Intégration en cours d'année	meilleure planification	0	0	0	2	0	2
	défavorable	1	4	1	4	1	11
	neutre	0	0	0	0	4	4
	sujet non abordé	4	2	0	9	3	18
2. Opinions face au maintien des maternelles d'accueil	favorable	1	1	0	2	2	6
	défavorable	2	2	0	1	4	9
	neutre	0	0	0	0	0	0
	sujet non abordé	2	3	1	12	2	20
3. Aspect budgétaire et administratif	problèmes rencontrés	4	2	0	8	2	16
	aucun problème	0	0	0	0	2	2
	sujet non abordé	1	4	1	7	4	17

IV - INTEGRATION DES IMMIGRANTS DANS L'ECOLE REGULIERE DE LEUR PAROISSE

1. ACTIVITES COMMUNES

La question posée était substantiellement la suivante: "Votre école a-t-elle réalisé ou tenté de réaliser certaines activités communes visant spécifiquement à favoriser une meilleure intégration des immigrants?"

De l'analyse des réponses il ressort que les quelques rares écoles qui ont tenté quelque chose en ce sens ont cherché surtout à exploiter les activités sportives ou culturelles. Dans la grande majorité des cas, on n'a rien tenté de spécifique. On se contentait d'attirer mon attention sur le fait que tous les élèves prennent leur récréation en commun. Dans plusieurs cas, on mentionnait plus tard au cours de l'entrevue que les immigrants avaient parfois tendance à se regrouper et à s'isoler. L'absence de démarches particulières peut s'expliquer pour certaines écoles où le nombre d'immigrants est très restreint. Pour les autres, les données de la recherche ne permettent pas de déceler une explication valable.

2. PARRAINAGE

"Par parrainage, nous entendons la prise en charge d'un élève immigrant par un élève québécois de classe régulière, généralement plus âgé que le premier". (Définition adoptée par le Bureau de l'accueil et de l'information aux immigrants de la C.E.C.M.)

Sauf les rares cas où mon interlocuteur, par ses commentaires, m'indiquait qu'il se référait bien à la définition précitée, je lui fournissais sans tarder les renseignements nécessaires.

Il est très évident qu'il s'agit ici d'une approche qui est loin d'être entrée dans les moeurs scolaires. Evidemment, l'objectif est difficile sinon impossible à réaliser dans les écoles qui n'ont pas de classes au-dessus du premier cycle de l'élémentaire. Quant aux autres, dans la quasi-totalité des cas, une telle initiative était laissée la plupart du temps aux camarades qui, d'eux-mêmes, s'en chargeaient parfois spontanément devant le désarroi d'un nouvel élève.

Dans deux cas, la formule était employée. Il ne s'agissait cependant que d'une initiative s'appliquant à des cas bien spécifiques et non d'une politique généralisée à tout nouvel arrivant.

3. SUGGESTIONS RECUEILLIES

Dans quelques écoles on a attiré mon attention sur l'importance d'obtenir une collaboration sincère et éclairée de la part du personnel enseignant de l'école. Des confidences recueillies il ressort que le degré de compréhension et la volonté de collaboration varient considérablement d'une école à l'autre et d'un enseignant à l'autre au sein d'une même école.

Dans une école on renvoie la balle aux parents d'immigrants eux-mêmes.

J'ai reçu aussi deux suggestions d'ordre pédagogique. La première émane d'une école secondaire et consiste à substituer aux cours optionnels des sessions intensives de français langue seconde. Les cours optionnels sont réintégrés dans l'horaire à mesure des progrès constatés. La deuxième suggestion consiste, à l'élémentaire, en stages successifs dans les divers degrés pour aller y chercher les rudiments de la langue. Cette dernière suggestion ne s'appliquait cependant qu'aux plus doués.

4. SITUATION DE L'IMMIGRANT DANS SA CLASSE REGULIERE

Trente et une écoles sur trente-cinq déclarent simplement qu'il ne se fait rien de bien spécial. Des quatre cas où j'ai relevé des commentaires, un seul vaut vraiment la peine d'une mention spéciale. Il s'agit d'une école où, semble-t-il, on a réussi à institutionaliser une tradition en vertu de laquelle tout élève immigrant est l'objet d'une cérémonie spéciale d'accueil par ses nouveaux camarades de classe et ce dès son arrivée.

5. EVALUATION ET CLASSEMENT DES ELEVES IMMIGRANTS

Treize écoles sur trente-cinq ont spontanément soulevé le problème. A celles-ci il faut ajouter cinq sur sept des écoles appelées par la suite. (La réponse était déjà connue dans le cas de la huitième). La pondération permet donc de présumer que le problème se pose dans plus de 80% des cas.

Tous sont d'accord pour demander de l'aide. Parfois, on réclame le secours de psychologues, animateurs, orthopédagogues, etc... Parfois, on voudrait pouvoir disposer de tests psychologiques ou de tests de rendement scolaire. Parfois, on réclame et le personnel et le matériel. Cependant, lorsqu'il s'agit de savoir à quel moment appliquer le remède, les avis sont partagés. Doit-on fournir ces services aux élèves avant leur sortie de la classe d'accueil ou après leur entrée à l'école régulière? Rien ne permet de déceler un courant majoritaire sauf (cela va de soi) dans les cas ou l'interlocuteur rejetait d'avance la formule des classes d'accueil (Thème 1, Chapitre VII).

V - RELATION ENTRE L'ECOLE ET LES PARENTS D'IMMIGRANTS

1. COMMUNICATION ECOLE-PARENTS

Dans l'ensemble, les parents d'immigrants sont traités tout à fait comme les autres. La direction ou le professeur entretiennent avec les parents des rapports occasionnels. On téléphone quand il y a quelque chose qui ne va pas. On fait convoquer par circulaires remises aux enfants, pour les réunions. Le principe qui semble s'appliquer, "Pas de nouvelles..... bonnes nouvelles", est le même que pour les Québécois.

Deux écoles mentionnent certaines tentatives pour améliorer la situation:

- les messages sont traduits
- on téléphone pour confirmer une convocation par circulaire

Si on considère d'autre part les problèmes soulevés aux thèmes 4 et 5 du présent chapitre, le fait que les écoles ne prennent aucune précaution particulière dans la fréquence et la spécificité de leurs communications avec les parents d'immigrants peut laisser songeur quant à l'efficacité de la pratique courante à leur endroit.

2. PARTICIPATION DES PARENTS D'IMMIGRANTS AU COMITE D'ECOLE

Des neuf écoles indiquées, six seulement comptent véritablement un ou plusieurs parents d'immigrants dans leur comité d'école (pour trois des écoles de la région I il s'agit en fait d'un Québécois anglophone). Dans trois autres écoles, le parent élu s'est désisté. Dans le premier cas, il n'avait pas trop compris au départ ce qu'on attendait de lui. Dans le deuxième cas, il croyait que les réunions avaient lieu pendant les heures de classe et il travaillait le soir. Dans le dernier cas, il ne maîtrisait pas le français et n'arrivait ni à comprendre ni à s'exprimer.

Fait à noter, des six écoles qui comptent au moins un immigrant au comité d'école, aucune ne rapporte de difficultés dans ses rapports avec l'ensemble des parents d'immigrants de sa région. Simple coïncidence? Relation de cause à effet? Phénomènes concomitants? Les données ne permettent pas de trancher la question.

3. REUNIONS ET ACTIVITES A L'INTENTION DES PARENTS D'IMMIGRANTS

Si l'on excepte les réunions générales habituelles faites en début d'année ou au premier bulletin et où tous les parents sont invités sans distinction, force est de constater qu'il se fait bien peu de choses.

De plus, des cinq écoles qui sont parvenues à faire quelque chose en ce sens, trois comptent parmi leurs classes des maternelles d'accueil et les deux autres n'ont réussi à mener à bien leur entreprise qu'avec la collaboration d'organismes extérieurs à la C.E.C.M.. Trois objectifs différents ont été poursuivis, sinon atteints, dans l'un ou l'autre cas:

- échanges intercommunautaires
- information
- inventaire de problèmes

4. PROBLEMES DES PARENTS D'IMMIGRANTS

Deux lignes de pensée se dessinent ici.

La première tient aux problèmes qui rendent difficiles les communications école-parents. Parmi les facteurs énumérés on relève principalement les suivants:

- Les deux parents travaillent et il n'y a personne à la maison pendant les heures de classe
- Les parents sont gênés, réticents, craintifs. Ils n'osent pas ou ne ne tiennent pas à s'impliquer. Ils ne se présentent pas quand on leur fixe un rendez-vous
- Les problèmes de langue faussent la communication

- Les adresses ou les renseignements fournis lors de l'inscription s'avèrent faux après vérification

La deuxième a trait aux attitudes envers les enfants:

- Les enfants prennent leur dîner ailleurs qu'à la maison
- Les enfants sont laissés seuls à la maison
- Les enfants sont mal vêtus pour l'hiver
- Les parents sont désintéressés, négligents ou trop durs avec leurs enfants

Je me dois de souligner que l'analyse des données révèle que, dans la quasi-totalité des cas, il s'agit d'immigrants haïtiens. Une partie de la réponse tiendrait-elle au fait que, ayant vécu dans une société à caractère plutôt répressif, ces gens auraient développé des réflexes de réticence devant toute figure d'autorité? D'autre part, plusieurs d'entre eux seraient-ils désemparés par notre climat? Les différences de structures familiales et de comportement social expliqueraient-elles en partie ce qui nous semble, à première vue, de la négligence? Je laisse aux autorités compétentes le loisir de démêler l'enchevêtrement de facteurs socio-culturels, politiques, économiques ou autres qui pourraient expliquer une telle situation. Pour l'instant, on ne peut que déplorer le fait que, en fin de compte, ce sont des jeunes sans défense qui paient la note.

5. SERVICES AUX PARENTS D'IMMIGRANTS

Que le parent d'immigrant soit désemparé devant un système scolaire qu'il côtoie pour la première fois, c'est bien normal. Que le problème de communication dans une langue qui lui est étrangère ne fasse qu'ajouter à son désarroi, c'est très compréhensible. Que le choc de la transplantation dans une société structurée différemment de la sienne ne l'aide nullement à s'y retrouver, c'est inévitable. Que cette même société fasse si peu pour lui tendre la main dans les circonstances, cela est moins facilement acceptable. Voilà, en quelques phrases, le message que m'ont transmis plus de la moitié des personnes rencontrées. Après pondération, on peut présumer que plus de 80% des directions interviewées partagent cet avis.

Quant à savoir lequel (ou lesquels) des organismes existants (ou à venir) seraient le plus en mesure de relever un si lourd défi; la réponse est beaucoup moins claire.

On fait appel tour à tour à des organismes aussi disparates que:

- le Ministère de l'Immigration
- le Bureau de l'accueil et de l'information aux immigrants de la C.E.C.M.
- le Service de l'Education des Adultes de la C.E.C.M.
- les organismes paroissiaux
- les services sociaux de la Ville de Montréal
- l'Office des relations publiques de la C.E.C.M.
- une équipe de spécialistes et de conférenciers ad hoc (non défini)

On semble s'entendre beaucoup mieux, cependant, quant aux modalités d'application et au contenu du programme. Le message type se présente essentiellement comme ceci: qu'on forme une équipe volante qui soit en mesure d'organiser sur demande, conjointement avec la ou les écoles concernées, des rencontres, cours du soir ou conférences (selon les versions), au cours desquels on s'appliquerait à fournir des éléments d'initiation à la vie québécoise (scolaire en particulier) et à orienter ceux qui le désirent vers des cours de français langue seconde.

VI - L'INSERTION DIRECTE

1. OPINIONS FACE A L'INSERTION DIRECTE

Ce thème, qui faisait l'objet principal du mandat que l'on m'a confié, aurait pu être l'objet de questions directives préparées d'avance. Je n'étais pas certain cependant que cette approche soit désirable. J'ai donc choisi de courir le risque de laisser les gens s'y impliquer spontanément lors de la partie non directive de l'entrevue, quitte à y revenir en cas d'omission. Heureusement, ce dernier cas ne s'est présenté qu'à deux reprises.

A cause du cadre de cette recherche (les écoles visitées recevaient les services d'un professeur de soutien), les termes "insertion directe" impliquent chez les interlocuteurs la présence d'un professeur de soutien pour aider ces élèves qu'on inscrit dans leur école directement ou après un stage incomplet en classe d'accueil. Il va sans dire que l'idée d'une insertion directe sans soutien était perçue comme inconcevable dans tous les cas sauf deux qui, curieusement, se sont prononcés, à la fois, contre le projet d'insertion directe et contre toute forme de classe d'accueil. Selon le premier, il faut et il suffit de diminuer sensiblement le rapport maître-élèves pour que les difficultés s'aplanissent d'elles-mêmes. Selon le deuxième, tout ceci n'est qu'un faux problème car, comme il le dit lui-même: "à force d'être dans la classe, l'élève finit par apprendre la langue".

De l'analyse des autres données se dégagent trois tendances.

La première option choisit l'insertion directe comme principale structure d'intégration avec abolition plus ou moins rapide des classes d'accueil (quatre écoles sur trente-cinq). Cette opinion s'appuie sur des reproches qu'on fait au système des classes d'accueil et non sur des vertus positives attribuées à la formule d'insertion directe. Elle présuppose en plus un soutien beaucoup plus structuré et important qu'il ne l'est actuellement. Les professeurs (à plein temps, cela va sans dire), seraient appuyés par un matériel élaboré et secondés dans leur travail par une équipe complète de spécialistes pour répondre à toutes les demandes. Tous les reproches faits à l'endroit des classes d'accueil émanent de l'un ou l'autre des tenants de cette option (voir Thème 1, Chapitre VII).

La deuxième option (huit écoles sur trente-cinq) présente une position mitigée où l'insertion directe jouerait le rôle de structure d'appoint. En fait, il ne s'agit pas d'insertion directe véritable puisque les sept premiers tenants de cette option mentionnent expressément que tout nouvel immigrant devrait d'abord faire son stage en classe d'accueil à moins d'avoir déjà une connaissance suffisante du français. Le huitième, qui ne retient la nécessité d'un stage en classe d'accueil que pour des cas extrêmes, aurait-il orienté le cheminement de son argumentation dans le cadre particulier de son école? Il s'agit en effet de la seule école qui contient, à la fois, un groupe de classes d'accueil et un certain nombre d'élèves en insertion directe (presque tous des canadiens anglophones) avec professeur de soutien. Il lui serait alors facile d'opérer un transfert en classe d'accueil de tous ceux qui s'adaptent mal à l'insertion directe.

De l'analyse des entrevues des sept premiers, il ressort également que trois d'entre eux ne semblent se rallier à cette position de compromis qu'à contre coeur. Des termes comme "à la rigueur" ou "inutile de penser à l'insertion directe tant que l'immigrant n'a pas un bagage linguistique minimum" ou encore "l'insertion directe n'a de valeur que comme structure d'appoint" sont lourds de réticences.

La troisième option est relativement simple. Il faut abandonner le projet d'insertion directe avec soutien aux écoles. Investissons plutôt du côté de la formule des classes d'accueil. Avancé avec une pointe de dépit chez les uns ou énoncé très froidement chez les autres, c'est toujours le même message qui revient.

Que reproche-t-on à ce projet qui semble pourtant défendable en théorie? Certes, on relève des allusions non voilées aux conditions particulières qui ont accompagné sa mise en place:

- démarrage en cours d'année
- caractère improvisé de l'entreprise
- professeur à temps partiel dans plusieurs cas
- manque de directives et de matériel

A ces remarques d'une portée relative vient s'ajouter une argumentation plus sérieuse qui, en tout ou en partie, se retrouve comme un leitmotiv à travers les commentaires de plusieurs des tenants de cette option.

Tant que l'élève ne peut communiquer il perd son temps en fréquentant une classe régulière et, par surcroît, ses chances d'intégration harmonieuse s'évanouissent de jour en jour à cause de l'isolement psychologique dans lequel le plonge ce handicap majeur.

La seconde alternative concerne l'élève dont la connaissance du français, sans être nulle, laisse encore à désirer. Ici, on croirait à première vue que l'insertion directe est une bonne solution. L'expérience prouve qu'il n'en est rien car, dans la majorité des cas, la nature même de cette formule cause plus de problèmes qu'elle n'en résout. En effet, l'élève se voit ballotté chaque jour entre son horaire régulier et son horaire spécial avec le professeur de soutien si bien qu'il n'arrive à fonctionner convenablement ni avec l'un ni avec l'autre. D'une part, il perd des cours chaque jour; d'autre part, son contact avec le professeur de soutien est si sporadique que toute action en profondeur s'en trouve compromise au départ. Tout ceci pendant la période où il aurait le plus besoin de stabilité pour se retrouver! Quoi de surprenant qu'il soit parfois tenté de se détacher de sa classe régulière pour investir affectivement dans cet oasis où il retrouve, chaque jour, ses petits camarades immigrants?

A ceci s'ajoutent les récriminations des professeurs de classe régulière qui n'aiment pas voir leur horaire ainsi bousculé.

2. OPINIONS FACE A L'EMPLOI DE PROFESSEURS ITINERANTS

Plus de 90% des personnes consultées se déclarent carrément contre cette formule. La pondération indique un taux de 100%; mais l'étude détaillée des inférences contenues dans les entrevues où le sujet n'est pas abordé laisse prévoir que cette déduction pourrait être prise en défaut dans deux ou trois cas.

Les raisons avancées sont les suivantes:

- Cette formule n'est pas rentable et mobilise le personnel d'une façon inefficace
- Les horaires varient d'une école à l'autre
- Il y a pertes de temps à cause des déplacements
- Il est impensable de trimbaler un matériel un tant soit peu élaboré (plusieurs n'avaient pas d'automobile)

J'ai, de plus, remarqué que ce professeur "de passage" n'arrivait souvent pas lui-même à s'intégrer au personnel des écoles qu'il visitait. Ceci n'aidait sûrement pas à obtenir la collaboration mutuelle indispensable.

3. OPINIONS FACE A L'UTILISATION DE PROFESSEURS QUI NE SONT PAS CANADIENS FRANCAIS D'ORIGINE

Après pondération, il appert que plus de 75% des dix-neuf écoles où le professeur de soutien n'était pas canadien français d'origine préféreraient que ce travail soit accompli par un canadien français d'origine. Or, après vérification, il ressort que des vingt-trois professeurs et demi qui sont assignés à l'insertion directe, dix ne sont pas canadiens français d'origine.

Des seize autres écoles, une seule a soulevé la question et la pondération révèle que, dans l'ensemble, les quinze autres y seraient indifférentes.

Les arguments avancés concernent la langue (phonétique) et la connaissance du milieu culturel (initiation à la vie québécoise). Ils visent à la fois les professeurs de soutien et ceux qui oeuvrent en classe d'accueil. On doute que ces professeurs puissent faire aussi bien que les autres dans ces deux domaines.

VII - CLASSES D'ACCUEIL

1. OPINIONS FACE AU MAINTIEN DES CLASSES D'ACCUEIL

Exception faite des deux écoles qui sont défavorables, tant à l'emploi de professeurs de soutien qu'aux classes d'accueil (Thème 1, Chapitre VI), la corrélation quasi parfaite entre les deux thèmes divise les écoles en deux blocs irréconciliables.

Le premier groupe (quatre écoles) n'a que des reproches à adresser aux classes d'accueil et met tous ses espoirs dans les vertus d'une immersion totale et immédiate en milieu scolaire régulier. Il va sans dire que cette immersion doit être assortie d'un encadrement très élaboré (Thème 1, Chapitre VI).

Quant aux reproches, on pourrait les résumer de la façon suivante:

> "..... Il est mauvais d'entretenir ainsi un régime de faveur à la C.E.C.M.. Cette situation crée du mécontentement chez les professeurs et les parents du secteur régulier. De plus, au secondaire, le classement proposé lors de l'intégration n'est pas toujours réaliste. On fait parfois miroiter aux parents de faux espoirs que l'école doit ensuite rabattre. Finalement, on impose à l'enfant deux intégrations successives en cours d'année. C'est trop pour un immigrant déjà dépayré au départ!"

Le deuxième groupe (vingt-neuf écoles) ne voudrait pour rien au monde voir disparaître les classes d'accueil et ne tarit pas d'éloges à leur égard. On fait cependant de très nombreuses suggestions pour améliorer la situation actuelle. Ces suggestions, regroupées en trois sous-thèmes, sont présentées à la suite de celui-ci.

Quant aux avantages, on pourrait les résumer de la façon suivante:

> "..... De l'avis des tenants du maintien des classes d'accueil, ces dernières contribuent à diminuer le choc de l'intégration

> en permettant aux immigrants de pouvoir "vivre ensemble" cette expérience, encadrés par un professeur compétent. On y est mieux équipé pour initier à la vie québécoise et pour fournir les outils linguistiques de base. Les enfants qui viennent des classes d'accueil sont mieux acceptés et s'intègrent plus harmonieusement. On souligne également que, par suite des avantages précités, le temps perdu en classe d'accueil est vite rattrapé."

Un des interlocuteurs m'a même rapporté le témoignage récent d'un immigrant (le grand frère) qui déplorait le fait que ses deux petits frères doivent être inscrits à l'école régulière sans passer par les classes d'accueil. Quelques-uns ont laissé entendre d'autre part que, dans certaines zones, on devrait songer sérieusement à instaurer un système analogue à l'intention des anglophones.

a) CONTENU DU PROGRAMME

A en juger par l'ensemble des remarques sur ce thème et après pondération, il semble que la nature et le fonctionnement des classes d'accueil soient très mal connus de la grande majorité des gens que j'ai interviewés. Ils réclamaient en effet que soient ajoutés au français des cours d'initiation à la vie québécoise et des notions de base en mathématiques. Quand je leur demandais s'ils étaient au courant du contenu actuel du programme, ils me répondaient qu'ils l'ignoraient. Or, des responsables du Bureau de l'accueil m'ont confirmé, par la suite, que le programme comporte déjà ces notions supplémentaires qu'on recommande d'y insérer.

Quelques-uns sont d'avis qu'à ce programme devraient venir se greffer des notions de rattrapage académique, tel qu'on pourrait en trouver dans des "classes de transition". Cette position était parfois sous-tendue par le schème de pensée exposé au troisième sous-thème (voir Sous-thème "c" du présent chapitre).

b) REPARTITION GEOGRAPHIQUE

Les six écoles qui n'ont pas abordé ce sujet sont (il fallait s'y attendre!) à peu près les mêmes qui optent en faveur de l'abolition des

classes d'accueil. Des vingt-neuf autres répondants, deux désirent qu'on maintienne ou qu'on accentue la centralisation actuelle et deux autres se déclarent indifférents à cet aspect de la question (à la suite des vérifications par téléphone). Les vingt-cinq autres répondants sont en faveur d'une certaine forme de décentralisation à des degrés divers. Les solutions avancées à ce sujet sont si diverses qu'il serait impensable d'en faire ici un exposé détaillé. Je me contenterai donc d'en faire ressortir les points communs.

Le premier but visé par l'ensemble est manifestement de rapprocher le plus possible l'immigrant de son quartier de résidence. Plusieurs insistent même pour que cette classe soit ouverte dans l'école de sa paroisse chaque fois que la concentration démographique de familles d'immigrants peut s'y prêter. Quant cela n'est pas possible, on parle de regrouper les écoles par zones. On voit à cela plusieurs avantages:

- économie de temps et d'argent en diminuant les dîners et le transport par autobus scolaire
- immersion de la classe d'accueil dans une école régulière avec les avantages d'échanges et d'activités communes que cela comporte
- diminution du "choc" lors de l'intégration: l'immigrant ne fait alors que changer pour une autre classe de la même école ou d'une école avoisinante
- abolition de l'aspect "ghetto" que pourraient représenter un certain nombre de classes d'accueil occupant entièrement une même bâtisse

Plusieurs insistent cependant sur la nécessité d'éviter que cette "dispersion" n'entraîne une baisse de la qualité du travail ou un isolement néfaste des professeurs qui oeuvrent dans ces classes. On suggère alors de les répartir par groupes de deux ou trois au sein de la même école. On approuverait même que des mesures spéciales soient prises pour permettre à ces professeurs de se réunir périodiquement dans chaque région. On pourrait même songer, dans certains cas, à un programme plus polyvalent fonctionnant sur une base de deux degrés au lieu de trois comme actuellement.

Comme je ne m'attendais nullement à voir soulever cet aspect du problème quand j'ai entrepris les visites dans les écoles, je me contentais, au début, de noter les remarques sans dire un mot. Très tôt, cependant, je m'enquis auprès de M. Attar des raisons qui expliquaient l'apparente centralisation

actuelle. J'appris alors que la distribution géographique des classes d'accueil ne relevait pas du Bureau de l'accueil et de l'information aux immigrants, mais de décisions émanant des régions administratives. Par la suite, quand on me parlait de décentralisation, j'invitais la direction, à la fin de l'entrevue, à revenir sur cette question pour me dire quels moyens les autorités devraient adopter pour réaliser une telle politique. Dans la plupart des cas, je sentais bien que mon interlocuteur était réticent à se placer dans une situation où il devenait, à la fois, juge et partie.

Les moyens préconisés varient de la simple information persuasive jusqu'à la coercition pure et simple.

La plupart me tenaient à peu près le langage suivant: "On devrait organiser des rencontres d'information pour éveiller les directions au problème et à la nécessité d'une collaboration généreuse à l'endroit des immigrants". Quelques-uns insistaient sur le fait que des mesures administratives d'incitation pourraient contribuer à rendre le produit plus "vendable". On faisait allusion au ratio, à l'engagement d'adjointe, à un budget spécial, etc. D'autres (beaucoup plus rares, cependant) y allaient carrément en proposant sans ambages qu'on adopte les règlements nécessaires pour rendre obligatoire l'ouverture de telles classes, au même titre qu'il est obligatoire pour une école d'accepter l'inscription des élèves qui demeurent sur son territoire.

c) INTEGRATION EN COURS D'ANNEE

Abordé hors de son contexte, ce thème peut paraître irréaliste. Il faut toutefois prendre en considération qu'il est émis surtout par des tenants de la décentralisation, ce qui change passablement les données du problème. Bien que ce sujet semble préoccuper davantage les écoles secondaires (100%), on y retrouve aussi quelques écoles élémentaires (50% après pondération).

Les délais accordés varient, mais on peut dire que la plupart des répondants préféreraient qu'on ne leur envoie pas d'élèves en cours d'année (certains disent: "pas après le premier bulletin", d'autres: "pas après Noël"). Les allusions à l'effet d'ouvrir des classes "d'attente" ou de "transition" pour ces élèves viennent souvent des mêmes interlocuteurs (voir Sous-thème "a" du présent chapitre). D'autres insistent sur le fait qu'ils aimeraient connaître,

avant le 30 septembre, les prévisions d'intégration d'élèves venant des classes d'accueil.

2. OPINIONS FACE AU MAINTIEN DES MATERNELLES D'ACCUEIL

Trois écoles émettent des réserves à l'endroit de la formule actuelle et six autres prônent leur abolition pure et simple. Curieusement, dans huit des neuf cas soulevés, il s'agit de personnes qui, d'autre part, favorisent le maintien des classes d'accueil. De plus, la pondération, à la suite des vérifications téléphoniques, laisse prévoir que ce nombre serait doublé si tous étaient interrogés.

Les arguments invoqués visent le régime de privilège (plein temps, transport par autobus, aide-jardinières, dîners à l'école) dont jouissent ces maternelles, par rapport à celles du secteur régulier. On y voit une source de mécontentement et de jalousie chez les parents francophones. On déplore également le fait que plusieurs parents anglophones (immigrants ou non) utilisent les services privilégiés ainsi offerts pour, ensuite, envoyer leurs enfants à l'école anglaise. Un certain nombre vont même jusqu'à considérer qu'une insertion directe à ce niveau pourrait être envisagée, vu le contenu non-académique des activités qui s'y déroulent.

Les partisans du maintien intégral du système actuel regrouperaient, après pondération, un nombre sensiblement équivalent d'écoles. Certains de leurs arguments contestent directement ceux de la version opposée. On prétend en effet qu'il faut garder les maternelles d'accueil afin d'éviter de perdre ces enfants au profit de l'école anglaise. L'un deux ajoute même qu'il serait souhaitable d'offrir le plein temps à toutes les maternelles régulières. De toute façon, comme dit un autre: "elles forment un tout avec le système d'accueil".

3. ASPECTS BUDGETAIRES ET ADMINISTRATIFS

Après pondération, il appert que plus de 75% des écoles apprécieraient une amélioration.

Sur le plan administratif, on préférerait que les structures soient remaniées sur le modèle de la Division des services spéciaux de la C.E.C.M.. Sur le plan budgétaire, on réclame plus d'autonomie aux écoles et une simplification des indices comptables. Plusieurs déplorent également le fait que les élèves venant des classes d'accueil ne possèdent pas de fiche au Bureau de l'informatique.

VIII - CONCLUSION

Je me dois de remercier toutes les personnes qui ont si aimablement accepté de me recevoir dans chacune des écoles que j'ai visitées. J'étais bien conscient de déranger les gens. Pourtant, jamais on ne me l'a laissé sentir de quelque manière que ce soit. L'entrevue durait souvent plus de deux heures et je restais chaque fois étonné de la patience et de la bonne volonté dont on faisait preuve dans les circonstances. Dans la plupart des cas, on m'invitait, sans que j'y fasse allusion, à rencontrer le professeur de soutien, à visiter le local, les élèves, etc. J'ai été à même de constater que, dans la grande majorité des cas, le local fourni, la disponibilité du matériel, les conditions de travail, etc... étaient tout à fait convenables. Quant aux disparités surprenantes que j'ai remarquées en comparant les horaires des professeurs de soutien (temps alloué à chaque période, critères de regroupement et nombre d'élèves assignés à chaque sous-groupe), elles sont surtout attribuables à l'absence de directives initiales et aux conditions spéciales qui prévalent dans certaines écoles.

Je tiens également à souligner la collaboration des membres du Bureau de l'accueil et de l'information aux immigrants qui se sont toujours empressés de me fournir les renseignements et l'aide matérielle sans lesquels ce travail eût été impossible. Grâce à la collaboration rencontrée, cette recherche, qui aurait pû être une corvée, s'est avérée très enrichissante.

/le
24.03.76